

Jan Grzesiak

Lekcja jako podstawowa forma organizacyjna kształcenia¹

Proces kształcenia – to złożony i wieloaspektowy ciąg wzajemnych oddziaływań w relacji nauczyciel – uczeń. Realizacja celów kształcenia (i wychowania) wymaga stosowania w procesie dydaktycznym różnych form organizacji czynności uczniów oraz nauczyciela. Należy przy tym rozróżniać ogólne formy organizacji procesu nauczania i organizacyjne formy pracy ucznia.

Organizacyjne formy nauczania – to rozmaite rodzaje organizacji wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Specyfika procesu dydaktycznego polega na organicznej jedności nauczania i wychowania oraz wymaga zastosowania urozmaiconych sposobów wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia w celu uzyskania jak najwyższego stopnia skuteczności kształcenia.

W praktyce szkolnej wykorzystywane są głównie takie organizacyjne formy nauczania jak: różne typy i rodzaje lekcji, ćwiczenia praktyczne w terenie, wycieczki, prace domowe i zajęcia kompensacyjne (terapeutyczne). Formy organizacji działalności poznawczej uczniów wskazują na takie rodzaje organizacji wzajemnego oddziaływania uczniów w systemie klasowo-lekcyjnym, które ściśle wiążą się z treściami i metodami kształcenia.

Mogą one być następujące:

- praca zbiorowa (w całej klasie pod kierunkiem nauczyciela),
- praca grupowa,
- praca indywidualna (samodzielna)².

Każda z tych form, stosowana na lekcji czy też poza lekcją, ma specyficzny wpływ na kształtowanie u uczniów określonych cech osobowości. Praca zbiorowa w całej klasie ma korzystny wpływ na integrację zespołu klasowego i pozwala nauczycielowi w jednolity sposób kierować równocześnie działalnością wszystkich uczniów. Praca grupowa, dostarczając bodźców motywujących do działania, współpracy i współzawodnictwa, uspołecznia uczniów oraz uczy ich współdziałania i współodpowiedzialności w działaniu kolektywnym. Praca jednostkowa zaś pozwala w największym stopniu indywidualizować proces uczenia się, wyrabia samodzielność ucznia i poczucie pewności siebie w sytuacjach trudnych, a tym samym przygotowuje do samokształcenia.

Ze względu na posiadane właściwości pedagogiczne, wszystkie trzy formy organizacyjne powinny znajdować odzwierciedlenie w dobrze zorganizowanym

¹ Fragmenty mojej książki pt. "Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktyczne-go nauczycieli", s. 138 i dalsze.

² R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1979; J. Grzesiak, *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” 1983-1984, nr 6.

procesie nauczania-uczenia się. Powinny one wzajemnie się przeplatać i uzupełniać, tworząc zintegrowany system warunków sprzyjających aktywizacji działalności poznawczo-kształcącej wszystkich uczniów.

Realizacja zasady indywidualizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym ma decydujący wpływ na zróżnicowanie czynności uczniów występujących w poszczególnych formach organizacyjnych³. Z tego względu rozróżnia się formy pracy jednolitej od form pracy zróżnicowanej.

System klasowo-lekcyjny wprowadza pewne ograniczenia organizacyjne, które należy respektować w organizacji działalności uczniów i modelowaniu lekcji.

Wychodzimy tu z założenia, że wielość form organizacyjnych na jednej lekcji matematyki uatrakcyjnia i aktywizuje działalność uczniów, co ma istotny wpływ na podniesienie skuteczności nauczania i wychowania w toku procesu lekcyjnego. Znalazło to szerokie potwierdzenie w praktyce szkolnej. Z tego względu dydaktyki szczegółowe poszczególnych przedmiotów szkolnych różnią różne typy lekcji, cechujące się określoną strukturą i specyfiką przedmiotową.

Uwzględniając wyróżnione formy organizacyjne pracy jednolitej i zróżnicowanej uczniów, można dokonać zestawienia tych form w różnej kolejności i w różnych odmianach. W nauczaniu najczęściej stosowane są następujące formy:

- praca zbiorowa – jednolita w całej klasie,
- praca grupowa – jednolita,
- praca indywidualna – jednolita lub zróżnicowana.

Najmniej przydatną dla celów dydaktycznych jest praca grupowa – zróżnicowana (gdy każda grupa uczniów wykonuje inne zadania). Praca zbiorowa na lekcji w całej klasie (pod kierunkiem nauczyciela) powinna obejmować wszystkich uczniów, zarówno najzdolniejszych jak i najslabszych. Zakładamy przy tym, że w klasie znajdują się tylko uczniowie normalni, a uczniowie z odchyleniami rozwojowymi znajdują należytą opiekę pedagogiczną w klasach specjalnych.

Organizując więc pracę zbiorową uczniów nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego jak dalece sięgają różnice indywidualne uczniów. Dla zapewnienia skuteczności pracy zbiorowej wszystkich uczniów musi być ona dostosowana do poziomu możliwości ucznia najslabszego w klasie. Nie można jednak ograniczać rozwoju intelektualnego i hamować aktywność uczniów ponadprzeciętnych i zdolnych.

Z tego względu jednolita praca zbiorowa powinna trwać krótko. Nauczyciel nie może wyjaśniać długo, a „zaoszczędzony” w ten sposób czas należy przeznaczyć na samodzielną działalność uczniów w pracy grupowej lub w formie pracy indywidualnej. Do wyjaśniania głośnego w klasie wobec wszystkich uczniów

³ Por. R. Więckowski, *Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkołach filialnych*, WSiP, Warszawa 1977.

należy wybierać jedynie te treści, które nie mogą być poznane samodzielnie przez uczniów w wyniku ich własnej aktywności.

Praca grupowa może obejmować najczęściej 2-4 uczniów, zainteresowanych wspólnym rozwiązaniem zadania poleconego przez nauczyciela. Mogą to być grupy doraźne (np. w czasie wycieczki lub wykonywanie ćwiczeń praktycznych na boisku szkolnym) lub grupy stałe. W klasie szkolnej najczęściej funkcjonują grupy stałe, skupiające uczniów siedzących obok siebie w tej samej (lub sąsiedniej) ławce. Mówimy wtedy, że jest to uczenie się binarne (we dwoje). Wskazane jest też organizowanie działalności poznawczej uczniów siedzących w dwóch sąsiednich ławkach. W takim przypadku liczba uczniów w grupie może wzrosnąć do czterech. Organizowanie większych grup naraża wiele trudności i zagrożeń i choćby z tych względów nie jest ono wskazane.

Liczba grup w klasie zależy od ilości uczniów, a także od posiadanego zestawu środków dydaktycznych. Ze względu dydaktyczno-wychowawczych wskazane jest organizowanie pracy jednolitej we wszystkich grupach uczniów.

Naturalne zróżnicowanie uczniów w poszczególnych grupach (tzw. grupy heterogeniczne) stwarza okazję do organizowania pomocy koleżeńskiej. Uczniowie słabsi mają możliwość korzystania z rad kolegów lub koleżanek tak, aby końcowy efekt pracy grupowej był w całej klasie jednakowy i jednolity, a tym samym porównywalny. W przypadku rozwiązywania problemów (zadań) otwartych, uzyskane przez poszczególne zespoły uczniów wyniki końcowe mogą być porównywane i uzupełniane podczas zbiorowej pracy w całej klasie pod kierunkiem nauczyciela.

Tworzenie grup homogenicznych (skupiających uczniów o zbliżonych możliwościach) i różnicowanie zadań dla poszczególnych grup na lekcji nie jest wskazane zarówno ze względu wychowawczych jak i dydaktycznych. Zwolennicy takiej formy organizacyjnej kierują się przesłanką, że w ten sposób można rozwijać uzdolnienia uczniów i indywidualizować proces nauczania. Mając na uwadze zalety i wady tej formy organizacyjnej w edukacji szkolnej w warunkach klasy wyższą wartość przedstawia jednolita praca grupowa (uspołecznianie uczniów) oraz praca indywidualna (indywidualizacja oraz usamodzielnianie uczniów).

Praca indywidualna uczniów może mieć charakter zarówno pracy jednolitej, jak i zróżnicowanej. W przypadku pracy jednolitej wszyscy uczniowie wykonują to samo zadanie i jest sprawą oczywistą, że uczniowie słabsi nigdy nie mogą dorównać uczniom najzdolniejszym. Z tego względu organizowanie w klasie konkursu typu „kto pierwszy rozwiąże to zadanie, otrzyma piątkę” odnosi się w rzeczywistości jedynie do uczniów najlepszych i nosi znamiona błędu metodycznego.

Zróżnicowana praca indywidualna może polegać bądź na zadawaniu przez nauczyciela zróżnicowanych zadań dla poszczególnych uczniów, bądź też na wyborze przez każdego ucznia według własnego uznania zadań (zadania) spośród kilku zadań zróżnicowanych pod względem stopnia trudności i proponowanych ze strony nauczyciela.

Obie odmiany pracy indywidualnej sprzyjają aktywizacji czynności poznawczych uczniów. Zastosowanie tej formy sprzyja wyrównywaniu poziomu wiedzy, ukształtowaniu umiejętności i nawyków u uczniów słabych i przeciętnych, szybkim postępem uczniów najzdolniejszych, a także pogłębianiu wiadomości i rozwijaniu twórczego myślenia wszystkich uczniów. Z tych względów praca indywidualna uczniów powinna występować możliwie jak najczęściej w procesie lekcyjnym.

Wymienione formy organizacji działalności uczniów mogą być realizowane w różnych konfiguracjach integracyjnych podczas tej samej lekcji. Skuteczność wykorzystania tych form i ich połączeń integracyjnych zależy głównie od takich czynników, jak pedagogiczne i kierunkowe przygotowanie nauczyciela, znajomość indywidualnych cech uczniów w zespole klasowym i twórcze podejście nauczyciela do organizacji konkretnej lekcji.

Zauważmy przede wszystkim, że lekcja to podstawowa forma organizacyjna nauczania oraz podstawowy element procesu dydaktyczno-wychowawczego w edukacji szkolnej.

W lekcji, jej treściach, strukturze logicznej, realizowanych na niej formach organizacyjnych i metodach nauczania powinny znaleźć możliwie najpełniejsze odzwierciedlenie wszystkie niezbędne elementy, które wynikają z zadań i specyfiki poszczególnych przedmiotów nauczania.

W związku z podstawowymi właściwościami procesu kształcenia zachodzącego na każdej lekcji w centrum uwagi nauczyciela powinny być szczególnie określone cele dydaktyczno-wychowawcze. Cele lekcji określają przede wszystkim te momenty, które wypełniają daną lekcję jako kolejnego członu ciągu kolejnych lekcji. Akcentują one jednocześnie te momenty, które w naturalny sposób powinny wiązać przyswojone zagadnienia z nowymi mini problemami stanowiącymi przedmiot danej lekcji oraz następujących po niej kolejnych lekcji.

Jednym z istotnych wymagań wobec pracy pedagogicznej nauczyciela jest, aby nie tylko nie dopuszczać do zapominania przez dzieci materiału przyswojonego, lecz zapewnić także ciągłość w rozwoju i kształtowaniu przyswajanych wiadomości, umiejętności i nawyków.

Z tego punktu widzenia należy ocenić przebieg i skutek każdej przeprowadzonej lekcji. Po ustaleniu stopnia realizacji celu (celów) danej lekcji, nauczyciel przystępuje do określenia treści pracy uczniów na lekcji kolejnej.

Przygotowując lekcję, nauczyciel planuje formy pracy z uczniami, mając na uwadze różnorodne przejawy ich aktywności. Przewiduje również, które zadania powinny być rozwiązywane w formie ustnej, a jakie powinny być przedstawione przez uczniów w formie pisemnej.

Praca zbiorowa pod kierunkiem nauczyciela powinna przeplatać się z różnymi formami pracy grupowej i pracy indywidualnej, co pozwala uwzględnić indywidualne podejście do dzieci w procesie nauczania. Charakterystyczną cechą organizacji każdej lekcji matematyki powinno być występowanie na przemian pracy zbiorowej i pracy grupowej lub indywidualnej.

W zależności od ilości kolejno wykonywanych zadań w czasie lekcji praca zbiorowa będzie występować kilka razy, przeplatając się z pozostałymi formami

organizacyjnymi wybranymi nie tyle według uznania nauczyciela, ile dostosowanych do struktury zadań oraz stopnia gotowości uczniów. Schemat organizacyjny lekcji może, przykładowo obejmować następujące formy pracy uczniów:

- 1) praca zbiorowa,
- 2) praca grupowa (np. jednolita),
- 3) praca zbiorowa,
- 4) praca indywidualna (np. niejednolita),
- 5) praca zbiorowa.

Podczas pracy zbiorowej nauczyciel organizuje czynności wspólne dla wszystkich uczniów. Może to być zarówno wykonywanie określonego zadania, ukierunkowywania działalności uczniów przewidywanej do wykonania grupowej lub indywidualnej, bądź też wspólne omówienie i podsumowanie wyników pracy indywidualnej czy grupowej. W każdym przypadku lekcja powinna być rozpoczynana i zakończona w formie pracy zbiorowej. Praca zbiorowa w całej klasie jest tą formą, która występuje na przemian z innymi dobieranymi odpowiednio formami. Strukturę organizacyjną tak potraktowanej koncepcji lekcji ukazuje schemat załączony na końcu książki.

W przypadku, gdy nauczanie odbywa się w klasach łączonych na zajęcia głośne (w formie pracy zbiorowej) należy dobierać treści podstawowe dostosowane do możliwości ucznia najsłabszego. Natomiast na zajęcia ciche należy przeznaczyć zadania jednolite lub zróżnicowane – do rozwiązywania zarówno przez uczniów słabszych, jak i przez uczniów zdolnych. Zajęcia ciche powinny być organizowane w formie pracy indywidualnej lub w zespołach 2-4 osobowych. Należy przy tym zwracać uwagę, aby wyniki pracy w zespole były efektem czynności wszystkich uczniów pełniących swoje role jak najbardziej samodzielnie.

Struktura lekcji zarówno w klasach łączonych, jak i w klasach typowych jest więc elastyczna i niejednorodna. W każdym przypadku powinna uwzględniać zasadę naprzemiennej cykliczności występowania pracy zbiorowej wespół z pozostałymi formami organizacyjnymi.

Ku „żywemu nauczaniu”, czyli (nie)kontrowersyjnie o scenariuszu zajęć lekcyjnych

Gruntowna znajomość możliwości poznawczych i realizacyjnych ucznia posiadana przez nauczyciela w rezultacie systematycznie prowadzonej diagnostyki psychopedagogicznej stanowi bardzo istotną podstawę w konstruowaniu procesu kształcenia i wychowania⁴. Niewątpliwie w fazie przygotowywania zajęć lekcyjnych (niekoniecznie w formie scenariusza) nauczyciel powinien

⁴ Zob. np. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*, Żak. Warszawa 2006, J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*. w: *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 528-534.

kierować się aktualnym stanem kompetencji i gotowości ucznia do uczestnictwa w planowanych zajęciach edukacyjnych. Trudno jest uzyskiwać pomyślne rezultaty dydaktyczne przez wszystkich bez wyjątku uczniów, skoro proces kształcenia nie będzie uwzględniał indywidualnych uwarunkowań po stronie poszczególnych uczniów, jako podmiotowych uczestników tego procesu.

Zagadnienie scenariusza zajęć znajduje dość szerokie odzwierciedlenie w literaturze pedagogicznej⁵. Zauważa się zamienne stosowanie terminów „konspekt” oraz „scenariusz” zajęć. W *Słowniku języka polskiego* czytamy: „konspekt – krótki szkic, plan lub streszczenie czegoś, np. wykładu”. Natomiast pod pojęciem „scenariusza” najczęściej rozumie się „szczegółowy plan, program czegoś”⁶, np. zajęć lekcyjnych (przypis własny). Przyjmujemy zatem określenie „scenariusza” jako bardziej adekwatne do stopnia szczegółowości opracowania będącego pisemną formą przygotowania nauczyciela do zajęć w klasie szkolnej.

Formy opracowywania scenariuszów zajęć są przedmiotem wielu dyskusji i kontrowersji. Stąd też w praktyce i w przewodnikach metodycznych spotyka się różnorodne podejścia do tego typu opracowań. Powoduje to rozbieżności nawet między nauczycielami metodykami w szkołach wyższych kształcących nauczycieli. Doradcy metodyczni również prezentują niejednolite podejście do pisania scenariuszów zajęć. Taki stan wywołuje przede wszystkim dezorientację wśród nauczycieli, jako opiekunów praktyk, a tym bardziej wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Jest to zjawisko na tyle niepokojące, że studenci zwykle usytuowani są „między młotem a kowadłem” i trudno jest im przygotowywać się do zajęć ze scenariuszem spełniającym wszystkie różnorodne kryteria stawiane przez różnych nauczycieli.

Z całą stanowczością musimy w tym miejscu stwierdzić, że niezrozumiała i anomalna jest tego typu niekonsekwencja (nie)pedagogiczna. Przede wszystkim należy podkreślić, że scenariusz będący elementem strukturalnym technologii kształcenia nie daje nikomu pełnej gwarancji o jego realizacji z dużym powodzeniem co do jakości i skuteczności kształcenia w procesie lekcyjnym. Scenariusze winny przybierać tym bardziej taką formę, aby z jego treści zapisów dość jasno wynikała strategia postępowania metodycznego samego autora, jak również każdej innej osoby korzystającej z danego scenariusza, a posiadającej niezbędne kompetencje nauczycielskie. Scenariusze mogą być przecież upowszechnianie oraz publikowane. Chociażby z tego właśnie względu ich komunikatywność co do koncepcji metodycznej nie powinna powodować niepewności oraz intuicyjnego postępowania przez zainteresowanego odbiorcę.

Kolejną sprawą istotną w opracowywaniu scenariuszów jest zagadnienie umieszczenia w scenariuszów opisów przewidujących nawet dosłowne brzmienie wypowiedzi uczniów na stawiane przez nauczyciela pytania czy polecenia. Jest to wręcz bezsensowne podejście, gdyż żywy i dynamiczny charakter procesu

⁵ Zob. np. J. Pólturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, WSiP, Warszawa 1985; J. Grzesiak, *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” 1983/84, nr 6; M. Weglińska, *Jak przygotowywać się do lekcji*, Impuls, Kraków 2005.

⁶ *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2003, s. 351 i 901.

kształcenia uniemożliwia wręcz tak daleko idące zalgorytmizowanie tego procesu. Ponadto zamieszczenie przewidywanych odpowiedzi uczniów (*nota bene* niechętnie traktowane przez studentów) dość znacznie zwiększa objętość pisemnej formy scenariusza. Podobnie należy odnieść też uwagi do komunikatów ze strony prowadzącego zajęcia. Nie ma potrzeby zamieszczania w scenariuszu wszystkich na wskroś bez wyjątku szczegółowych wypowiedzi nauczycielskich – poza jednym wyjątkiem. Wyjątkiem tym są te wycinki zajęć, podczas których stosowane są nowe podejścia metodyczne bądź też wprowadzane są nowe pojęcia (wiadomości) lub umiejętności. Właśnie w takich przypadkach wskazane jest, aby w scenariuszu zamieszczane były dość szczegółowe zapisy (niekiedy dosłowne brzmienia pytań, poleceń, instrukcji itp.), bo to one przede wszystkim świadczą oraz zarazem orientują czytelnika i samego autora scenariusza o właściwej istocie podejścia metodycznego zaprezentowanego w koncepcji scenariusza. Z treści scenariusza winny nader jasno i precyzyjnie wynikać proponowane zabiegi metodyczne w odniesieniu do realizacji nowych treści kształcenia wyznaczonych w operacyjnej formie celami kształcenia (i wychowania). Ogólne zabiegi metodyczne, stosowane często sposoby postępowania nauczyciela czy organizacyjne ujęcia w toku zajęć mogą nie być przedmiotem szczegółowych i najczęściej powtarzających się stereotypowych opisów zachowań czy to nauczycieli, czy uczniów.

Tak więc mało istotne jest to, czy scenariusz ma formę liniowego opisu, czy formę tabelaryczną albo mniej czy też bardziej skomplikowaną formę graficzną. Nader istotne jest jednak to, aby na jego podstawie każda osoba, także student w roli praktykanta, potrafiła poprawnie odczytać intencje autora scenariusza i zorganizować proces lekcyjny adekwatnie do koncepcji metodycznej preferowanej przez autora w danym scenariuszu.

Dla ukierunkowania i zoptymalizowania zespołu czynności nauczycielskich na drodze analizy porównawczej oraz naukowego podejścia systemowego została przez autora tej książki skonstruowana forma scenariusza, którą umownie można nazwać „zadaniowo-czynnościową”. Została ona szerzej zaprezentowana w wielu innych opracowaniach⁷.

Zwróćmy jeszcze uwagę, że nie wszystkie rozpowszechniane scenariusze mają charakter operatywny, co oznacza, że na ich podstawie czytelnik nie ma wyrazistego obrazu przebiegu przewidywanych zajęć. Trudno powiedzieć wówczas o takim scenariuszu, że posiada formę praktyczną i komunikatywną – a takim właśnie powinien zawsze być. I stąd w konsekwencji bywa zwykle tak, że na podstawie treści danego scenariusza rzeczywiste postępowanie metodyczne nauczyciela może (musi) przybierać własne intuicyjne formy.

W tym zakresie prowadziliśmy badania w grupach studenckich zarówno na studiach stacjonarnych jaki na studiach niestacjonarnych. Polegały one na tym,

⁷ Np. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w przygotowywaniu procesu lekcyjnego – wyznacznikiem kompetencji nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 67-80; tenże: *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” 1983/84, nr 6, s. 42-50.

że ten sam wycinek dowolnie obranego scenariusza był przedmiotem przeprowadzenia zajęć w tej samej grupie studenckiej kolejno różne osoby, a które nie miały możliwości obserwacji sposobów prowadzenia wcześniej zajęć przez swoich poprzedników. Studenci, jako uczestnicy zajęć stawali się w ten sposób badaczami i jednocześnie występowali w roli badanego podmiotu. Za każdym razem okazywało się, że w przypadku scenariuszów mało operatywnych i nader ogólnikowych, studenci stawiani byli w sytuacjach trudnych, bowiem zmuszani byli do swoistej improwizacji w prowadzeniu danego wycinka lekcji. I stąd w rezultacie powstawało co najmniej kilka wersji postępowania metodycznego, związanego głównie z komunikatywnością osoby prowadzącej zajęcia z uczestnikami w roli uczniów. Tego rodzaju próby *microteachingu* pozwoliły studentom ewaluować gotowe scenariusze, aby na tej podstawie podejmować próby własne zmierzające do skonstruowania projektu własnego scenariusza ze względu na ten sam cel dydaktyczny (wychowawczy).

Projektowanie edukacyjne nie powinno odbywać się wyłącznie na zasadzie tworzenia czegokolwiek nawet oryginalnego, jeśli nie będzie dostosowane do podmiotu procesów kształcenia i wychowania, a więc nie będzie poprzedzone wnikliwą i rzetelną diagnozą psychopedagogiczną. Inna sprawa – że sposób prowadzenia zajęć i sposób opracowania scenariusza tych zajęć są z sobą w relacjach niejednoznacznych. Może być tak, że „najlepszy” scenariusz nie gwarantuje wysokiej jakości postępowania metodycznego w trakcie „żywego” procesu lekcyjnego – i odwrotnie, osiągnięta wysoka jakość i skuteczność oddziaływań nauczycielskich w czasie lekcji może górować nad formą założonego (przygotowanego) scenariusza. Nie mniej jednak w edukacji nauczycieli niebagatelną rzeczą jest uczyć tego jak uczyć. W tym zakresie nie powinno być najmniejszych wątpliwości, że jednolitość oddziaływań ze strony nauczycieli akademickich oraz ze strony nauczycieli opiekunów praktyk wobec studentów jako przyszłych nauczycieli jest nader ważna i wręcz konieczna.

Scenariusz zajęć jest elementem technologii kształcenia, a dopiero w toku lekcji na jego podstawie możliwe staje się „żywe” nauczanie dostosowane do sytuacji występujących w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej w grupie uczących się podmiotów. Tak więc metodyka nauczania korzysta z rozwiązań wyrastających z technologii kształcenia. Również i zamieszczony w dalszej części schemat ogólny scenariusza należy traktować za element technologii kształcenia, w której jest tak wiele miejsca na innowacje. Na innowacje – które za każdym razem, z założenia i w rzeczywistości, powinny prowadzić do poprawy jakości i skuteczności kształcenia i wychowania. Zatem: innowacje – tak, ale nie na siłę (wówczas powstają zwykle pseudo innowacje). W tym miejscu warto przypomnieć myśl francuskiego intelektualisty Diderota – „nie wystarczy czynić dobrze, trzeba to czynić dobrze”.

U podstaw konstruowania proponowanej koncepcji scenariusza znajdują się teoretyczne przesłanki taksonomii i operacjonalizacji celów kształcenia i wychowania. W kontekście ewaluacji jakości procesu kształcenia należy baczną

uwagę zwracać na to, aby postawione cele operacyjne zostały w końcowej fazie realizacji procesu kształcenia potraktowane jako kryterium pomiaru skuteczności wykonanych zabiegów metodycznych. Po prostu zależność typu relacji CEL – EFEKT nie może nie być dostrzegana. Ten właśnie fakt zdecydował o tym, że przyjęliśmy tabelaryczną formę przedstawienia scenariusza, w przekonaniu o tym, że jest ona najbardziej przejrzysta i czytelna zarówno dla prowadzącego na jego podstawie zajęcia jak również dla innej zainteresowanej nim osoby – w szczególności mamy na myśli studentów przygotowujących się do pracy na stanowisku nauczyciela. Z powodzeniem zapisy zawarte w tabeli można przetransponować na tekst jednolity – o ile intencje zawarte w opisie tabelarycznym i w opisie tekstowym będą równoznaczne co do wymowy metodycznej (i merytorycznej także).

Zwróćmy teraz uwagę na poszczególne elementy strukturalne tego scenariusza.

Dane ogólne: (prowadzący, klasa, data, miejsce zajęć, inne dane .)

Założenia programowe (odwołanie do podstawy programowej oraz do programu

Przewidywany zapis w dzienniku lekcyjnym klasy:

Cele ogólne (kierunkowe) – wg uznania

Założone cele szczegółowe (ujęcie operacyjne) ⁸:

A. Sfera poznawcza⁹:

– nowe wiadomości (z wyodrębnieniem ścieżek edukacyjnych np. w klasach I-III: edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja muzyczna itd.)

– utrwalane wiadomości

B. Sfera instrumentalna

– nowe umiejętności

– utrwalane umiejętności (pierwszoplanowe – podziałem na ścieżki edukacyjne np. w klasach I-III: edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja muzyczna, edukacja techniczna itd.)

C. Sfera wychowawcza (wyrażanie sądów oraz ocen, a także przejawianie konkretnych zachowań)

– nowe:

⁸ K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, UAM, Poznań 2001; K. Denek (red.), *Formułowanie i realizacja celów w procesie kształcenia szkoły podstawowej*. IKN ODN, Poznań 1989; J. Kujawiński, *Próby optymalizacji celów w nauczaniu początkowym*. IKN ODN, Poznań 1985.

⁹ Por. W. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996, s.108-117; J. Poplucz, *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*, WSiP. Warszawa 1978; J. Poplucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, WSiP, Warszawa 1984.

- utrwalane (pierwszoplanowe):

Środki dydaktyczne – szczegółowe wyszczególnienie, np. *pianino, magnetofon, kaseta magnetofonowa z nagraniem M. Bajor, „Lokomotywa”, plastelina – dla każdego ucznia po 3 pałeczki różnokolorowe, instrumentarium Orfa, nożyczki – 23 sztuk, lupa – 12 sztuk*).

Źródła bibliograficzne wykorzystane w fazie przygotowywania się do zajęć (przewidziane do wykorzystania):

- książki i artykuły naukowe: ...
- podręczniki i przewodniki alternatywne: ...
- materiały uzupełniające: ...

ZAŁOŻONY PRZEBIEG ZAJĘĆ :

Konkluzje po przeprowadzonych zajęciach (mogą być dołączone do scenariusza):

- a) prowadzącego (studenta),
- b) nauczyciela – opiekuna (ewent. mentora).